

総合的な学習の時間についての教員のニーズ調査

著者	武田 明典, 池田 政宣, 知念 渉, 小柴 孝子, 嶋? 政男
雑誌名	神田外語大学紀要
号	30
ページ	235-255
発行年	2018-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1092/00001480/

総合的な学習の時間についての教員のニーズ調査

武田 明典¹
池田 政宣²
知念 渉³
小柴 孝子⁴
嶋崎 政男⁵

要 旨

本研究は、小・中学校教員における「総合的な学習の時間」に関するニーズを把握するために、2017年8・9月に質問紙による調査を行い、1007名の有効回答を得た。調査内容は、1) 総合学習に対する思い；2) 授業を行う上で難しい点；3) 総合学習において育てたい力；4) 大学教育に期待することについて、以上の4つの質問を設け、各々について、学校種、経験年数、男女差の3点についてカイ二乗検定を行った。主な結果は、1) 学校種により課題意識項目に相違がみられ；2) 両種ともに「テーマ設定」、「学年や発達段階に応じたテーマ設定」、「指導法」の順で選択され；3) 両種ともに「主体性」、「問題解決能力」、「自己実現」の順で選択され；4) 校種別で3項目、経験年数で3項目に有意な特徴がみられた。

キーワード：総合的な学習の時間、総合学習、教員、ニーズ調査

¹ Akenori TAKEDA	神田外語大学
² Masanori IKEDA	神田外語大学
³ Ayumu CHINEN	神田外語大学
⁴ Takako KOSHIBA	神田外語大学
⁵ Masao SHIMAZAKI	神田外語大学

1. 問 題

「総合的な学習の時間」（以下、総合学習）は、1996年7月19日の中央教育審議会第1次答申「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」において提言された。当該答申では、「ゆとり」のなかで「生きる力」を育むという、これからの教育の在り方を示すとともに、その教育活動の中心として「一定のまとまった時間（総合的な学習の時間）を設けて横断的・総合的な指導を行う」ことが提言された。さらに、同7月29日の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」では、総合学習について、「各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間」を確保すること及び国際化や情報化をはじめ「社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間」を確保することが示された。そして、2000年3月の学習指導要領告示により、「総合的な学習の時間」が創設され、2002年4月から小学校及び中学校で全面实施された。なお、小学校においては低学年に「生活科」があることから、第3学年以上に設定された。ちなみに、総合学習のねらいについては、当該学習指導要領の「総則」において、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」及び「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」と示されたが、具体的な指導目標及び指導内容については各学校の創意工夫に委ねられた。

2003年12月、学習指導要領の一部改訂が行われ、総合学習については、各学校において目標及び内容を定めること及び全体計画を作成することなどが明文化された。2005年3月、文部科学省からの委嘱によりベネッセ教育総合研究所が実施した全国調査「義務教育に関する意識調査」(2005)によると、総合学習について、「単なる体験になっており、教科との関連が不十分で学力が身につかない」との

設問に「そう思う」（「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計）と回答した教員の割合は63.8%（小学校担任55.2%・中学校担任73.1%）であった。また、「教師の力量や熱意に差があり指導にばらつきが出る」との設問に「そう思う」（「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計）と回答した教員の割合は78.8%（小学校担任84.4%・中学校担任76.3%）に達するなど、総合学習が学校全体のカリキュラムの中に適切に位置づけられていない実態がうかがえた。なお、同時期、教員を対象にした同様な調査として、東京都教職員研修センターによる調査(2005)及び信州大学の伏木らによる全国調査(2007)があるが、ほぼ同様な傾向がみられる。

2008年3月の学習指導要領告示において、総合学習の取扱いが大きく変わった。改訂の特色は、教育基本法及び学校教育法の改正並びにOECDのキー・コンピテンシーの考え方等を受けた「学力観」であり、「基礎的・基本的な知識・技能」の習得並びにそれらを活用した「思考力・判断力・表現力等」及び「主体的に学習に取り組む態度」の育成が提示された。なお、従来「総則」で扱われてきた総合学習は、この改訂から新たに章立てされるとともに、目標が示され、教育課程上に明確に位置付けることによって指導の充実が図られた。この背景には、2008年1月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」において、総合学習については「大きな成果をあげている学校がある一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる」と指摘されたことがある。総合学習は、各校が、それぞれの児童生徒・学校・地域の実態等に応じ、育成したい資質・能力及び態度を踏まえ創意工夫を生かした特色ある学習活動を行う時間であるため、学習指導要領においては、国としての目標・内容は示さず、「総則」のなかでねらいを示すにとどめられていたものであるが、そうした対応が学習成果における学校間格差を生むことになっていたことも事実である。

2017年3月、新学習指導要領が告示され、今次改訂の主要ポイントは、「資質・

能力の3つの柱」「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」「社会に開かれた教育課程」及び「カリキュラム・マネジメント」であり、小学校は2020年度から、中学校は2021年度から全面実施となる。総合学習については、2016年12月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」において指摘された課題（「総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するのかということや、総合的な学習の時間と各教科等との関連を明らかにすることについて」は学校により差がある。これまで以上に各教科等の相互の関わりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが行われることが求められている(p.236)。」を踏まえ、今次改訂では、各学校での目標設定に当たり、「各学校における教育目標を踏まえ」ることとされた。また、内容設定は「目標を実現するにふさわしい探究課題」及び「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」の2つを定めることが示された。

総合学習の具体的な授業運用に関しては、当初の土曜日授業の実施、短時間学習の授業時数算入及び長期休業日の利用等々、各学校は時間確保に汲々としてきた。また、各教科による授業時数確保の手段として、当初から、総合学習の時間が「草刈り場」になるのではないかと懸念もあった。

2008年度の学習指導要領改訂（現行学習指導要領）で、総合学習の学習活動が特別活動の目標・内容と同等の効果が得られる場合には、総合学習の実施により特別活動の学校行事の実施に替えることができるという規定が設けられた。なお、今次改訂の新学習指導要領においてもその規定は踏襲されている。

加えて、2020年度小学校で全面実施される新学習指導要領では、小学校5・6年で英語が教科になることに伴い、文部科学省は2018年度から2年間を移行期間と定め、授業時間確保のため、総合学習の一部を「英語」に振り替える措置を容認した。当然、総合学習の見直しが行われ、この授業が担ってきた主体的・探求的な学習の充実に支障がでないかどうか課題である。

総合学習では、児童生徒の主体的な学習や深い思考力が求められるなか、武田(2015)は、総合学習における学習者の主体的課題への取り組みを促すものとして「批判的思考」(クリティカルシンキング)を挙げ、このアプローチによる有効的に教育活動が展開される具体的取組として、「1)就労の意義や就労に対する将来への動機づけのための職場体験」、「2)地域産業や郷土の文化・歴史をテーマにした施設見学や地域住民へのインタビュー調査」、「3)環境問題や防災をテーマとした観察学習を通じ実践可能な取り組みの模索」、「4)高齢化社会や障がい者に対する理解を深めるためのボランティア活動体験」及び「5)異文化・国際理解を深めるための地域の外国人・留学生を利用した料理・文化・言語の習得」などを例示している。そして、批判的思考を育成するものとして、「発問」「調べ学習」及び「省察」をあげている。

また、渋谷(2017)は、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を通して児童・生徒は、「学ぶことの意味や意義を考えたり、学ぶことを通じて達成感や自信をもち、自分のよさや可能性に気付いたり、自分の人生や将来について考え、学んだことを現在及び将来の自己の生き方につなげていく。こうした内省的(Reflective)な考え方が行われることも、総合的な学習の時間の見方・考え方に関する大きな特徴であると考えられる。内省的に考えることは、変化に対応したり、経験から学んだり、物事を受動的に受け止めるだけではなく、吟味して見定めたりした上で行動に結び付けることが大切である。(p. 40)」としている。

ここで、先行事例を2例挙げる。いずれも時の経過と共に不断の見直しが行われ、まさに新学習指導要領における総合学習の趣旨を先取りしているので、各校において今後の取組を検討していく際のアイディアやヒントがあり参考になる。

1例目は、東京都町田市の私立和光学園和光鶴川小学校で、総合学習のいわば先駆的な存在のひとつであり、この取組は行田(1999)らにより書籍化されたものである。各学校が定める「目標を実現するにふさわしい探究課題」については、新学習指導要領において「学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、

福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題などを踏まえて設定すること(pp. 160-161)。」と規定されたが、当該校の取組は、共同体を前提とした探究課題として参考になる。

以下、行田らの概要を述べる。当該校では、初年次から、まさに新学習指導要領の総合学習の目標のひとつでもある「実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする(p. 160)」指導を行っている。各学年で扱う題材は違うが「命の学習」を学校全体として一貫性を持ち行い、その集大成を6年次の「沖縄」学習に置いている。「沖縄」学習では、沖縄に伝わる「命どう宝」の意味を理解することを通して、命の尊さと生き方を考える学習となっている。特筆すべきは、事後、6年生一人一人が「旅行記」を通して自らの考えを文字化するだけでなく、語り部となり、「沖縄を伝える会」として5年生に自分の言葉で伝えていく活動が設定されていることである。6年生から5年生への語り継ぎを通し、6年生は自分の沖縄を改めて捉え直し、5年生は沖縄学習の第1歩を踏み出すことになる。

2例目は、村川ら(2013)が紹介する鳥取県八頭町立八東中学校の事例である。この取組は、体験活動として実施していた学校行事を探究的な学習として総合学習へとカリキュラム開発した事例として注目される。総合学習では創意工夫あるカリキュラムづくりが求められているが、ゼロベースからの創作である必要はない。今まで積み重ねてきた既存のカリキュラムを、学校全体で育てたい資質・能力の観点から見直すカリキュラム・マネジメントが求められているのである。その点からも参考になる事例である。当該校では、従来、宿泊研修(1年)、職場体験(2年)及び修学旅行(3年)を学校行事として実施してきたが、ややもするとその場限りの体験で終わりがちな活動を、生徒の実態を踏まえ学校全体で育てたい資質・能力の観点から見直し、探究的な総合学習として捉え直した。具体的に説明すると、まず、当該校では、生徒の実態を踏まえ、学校全体で育てたい資質・

能力として、「課題解決力」、「コミュニケーション能力」及び「自己理解力」を目標として設定した。そして、学校及び地域の実態・特色を踏まえ「地域活性化プロジェクト学習」を設定し、その視点から従前の体験活動を捉え直した。その結果、1 年次の宿泊研修については、研修先であるスキー場で働く人々やスキー場がある町の人々に地域の良さや地域の活性化についての聞き取り活動に取り組んだ。2 年次の職場体験では、職場の人々に対し、仕事内容だけでなく、地域との関わりや地域の良さ及び改善点等に関する聞き取り活動を行った。3 年次の東京修学旅行では、東京における鳥取県の認知度アンケートを実施し、鳥取県のアンテナショップにおいて、自分達の住む八頭町の特産品の PR 活動に取り組んだ。

「地域の活性化」という最終目標を 3 年次に置き、3 年間を見通したカリキュラム設定の下、系統だった取組がなされており、さらに、カリキュラムの不断の見直しを行っている。なお、当該校では、諸活動に係る依頼等、学外との連絡は全て生徒に担わせるとともに、事後には発表の場を設け、全学年で個人新聞及びパワーポイントを活用させている。当該校の取組は、まさに新学習指導要領が求める「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」を充実させる活動であり、「主体的・対話的で深い学び」の具現化と言える。

以上、総合学習についての学校教育における課題点を含めた動向や、具体的な実践例について述べたが、2017 年 8 月 31 日の教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部改正により、2019 年 4 月 1 日から大学の教職課程に「総合的な学習の時間の指導法」（講座名未定）が新たに必置されることとなった。総合学習について再検討することはまさに時宜を得た研究であり、総合学習についての「教員のニーズ調査」として、小中学校における総合学習の現状及び課題を把握することは意義深いと考えられる。

2. 目 的

本研究は、小・中学校教員における「総合的な学習の時間」に関しての育成項目の重要度、実践上の課題、そして、大学教育に期待する事項等のニーズを把握するために調査を行う。

3. 方 法

3-1. 調査対象：本研究の調査対象者は、千葉県内 A 市における公立全小学校（45 校）、及び、全中学校（20 校）において、2017 年 8 月下旬～9 月中旬にわたり、教員を対象とした質問紙調査法によるニーズ調査を行った。

3-2. 調査方法：具体的な調査方法は、1) 予備調査として 2017 年 8 月中旬に現職教員 8 名に対して質問紙のワーディングを検討；2) 完成された質問紙を A 市教育委員会に提示して事前許可を取得；3) 各学校長あてに職員人数分用意したアンケート調査用紙に加え A 市教育委員会からの承諾済みである旨を明記した調査依頼書を添え、返信用の封筒とともに各校へ郵送；4) 各学校の教頭に対して質問紙の回収・投函を依頼、という手順で進行した。

なお、調査依頼文には“全教員”と記載していたが、1 校からの返信に添えられた教頭の手紙では、“学校長、教頭、養護教諭は含めない”旨があった。3 役を含む・含まない・部分的に含むなどの組み合わせは、調査用紙で教員の属性を問うていないため、各学校の判断によりまちまちであることがうかがえた。

3-3. 質問項目：A3 版片面の質問紙は 3 部構成であり、Appendix 1 に示す。具体的内容は、調査用紙の冒頭に調査の目的、倫理面、連絡先を明記し、第 1 部：“フェースシート”は、1) 学校種；2) 性別；3) 教員経験年数である。第 2 部：“総合学習の認知”は、1) “総合学習に対する思い”（複数選択）；2) “授業を行う上で難しい点”（上位 3 位までの選択）；3) “総合学習において育てたい力”（上位 3 位

までの選択)から成る。第3部:“大学教育に期待すること”(複数選択)は、教職課程を含む大学教育一般の授業の中で、学生がどのような項目事項を在学時に習得する必要があるかを問うものである。

本調査では、“総合学習に対する思い”は中核的な質問項目である。この箇所の内容は、本研究と関連した“道徳教育のニーズ調査”(小柴・武田・村瀬, 2017)による質問紙の構成に基づき、著者らの大学教育や現職時代の授業経験、収集した各学校の総合学習年間計画書や引用文献に示された資料、そして、“児童生徒の育成項目の重要度”については、文部科学省(2010)がとりまとめた国立教育政策研究所による「総合的な学習の時間状況調査」を参考にし、教員の負担増にならないよう最小限の質問項目に精査し、最後に、前述した現職教員による予備調査のプロセスを経て完成した。

3-4. 分析対象:回収質問紙の学校数は、小学校45校中のうち36校、中学校20校中の19校であった。回収質問紙は1007枚(名)で、A市の教職員数を分母にすると(今回の調査は職員を除く教員だけを対象にしているために若干の不正確さはあるが)、39%であった。質問紙のうち、フェースシート(学校種;性別;経験年数)の欠落はなかったが、フェースシート以降の質問項目では、若干の未記入箇所があったものの、それらを全て含めてデータ入力を行い、分析対象とした。

4. 結果と考察

本節では、教員に対する調査の結果を示していく。本調査では、総合学習に関する事柄以外に、教員の学校種、性別、経験年数について尋ねている。以下では、こうした教員の属性によって、回答がどのように異なるのかを中心にみていくことにする。なお、教員の属性別に回答分布の違いをみる場合には、属性×項目(肯定・否定の二値)のクロス表を作成し、カイ二乗検定を行った。以下で「有

意に高い／低い」という場合、それはカイ二乗検定の結果のことである。

4－1. 総合学習に対する思い：まず、「勤務校だけでなく一般の小・中学校全体をみたときに、総合的な学習の時間について、どう思われますか」という回答と教員の属性の関係についてみていきたい。その問いに対する回答と教員の学校種、性別、経験年数の関係をみてみると、性別によって有意差がある項目はなかった。そこで、ここでは学校種と経験年数の結果を図示している。各項目に対して肯定的に回答した割合を、学校種別に示したのが Figure 1、経験年数別に示したのが Figure 2 である。

Figure 1 をみると、「指導計画の作成が難しい」、「指導の仕方が難しい」、「学校差が大きい」という項目において有意に小学校の方が高い一方、「目標や意識が理解されていない」、「評価の基準が難しい」、「授業内容が分散化」という項目で中学校の方が有意に高くなっている。これらの結果は、小学校の場合には実際に授業の仕方に関する困難さが教員の意識に表れやすい一方、中学校の教員は、そもそも授業を行うことそれ自体に対する困難さを示す項目で肯定的な割合が高くなっているようにみえる。総合学習は、複数の教科を横断しながら進めていく必要があるが、教科担任制の中学校の方が、小学校に比べて、総合学習の取り組みが難しいことを示唆している。

総合的な学習の時間についての教員のニーズ調査

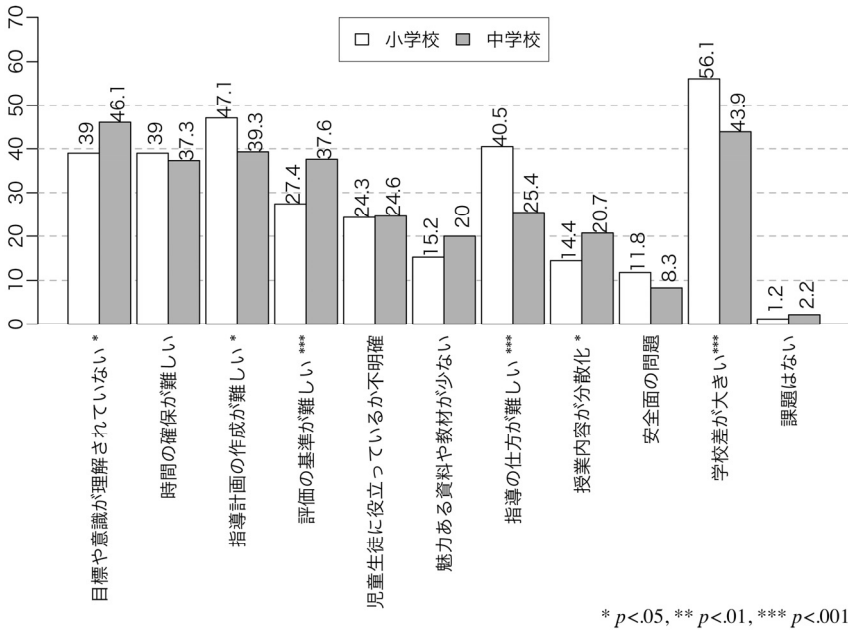


Figure 1. 総合的な学習の時間に対する思い×学校種 (N=1002)

それでは、経験年数別にみるとどのようなになっているのだろうか。経験年数別にみると、経験年数が10年未満の場合、「指導の仕方が難しい」という回答で割合が有意に高くなっている一方で、経験年数が10年以上の場合、「授業内容が分散化」、「児童生徒に役立っているか不明確」や「学校差が大きい」、「安全面の問題」と言った項目で、その割合が高くなっている。経験年数が短い場合、指導の仕方などを意識する一方、経験年数が高くなるにつれて、総合学習について学校全体でどのように取り組んでいくかに意識が向くようになるからであろう。

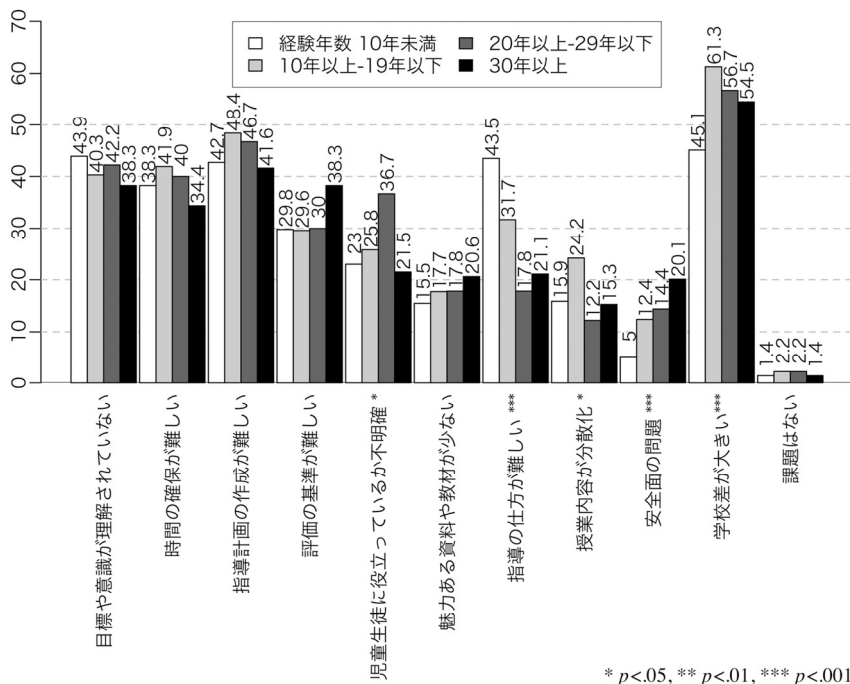


Figure 2. 総合的な学習の時間に対する思い×経験年数 (N=1002)

4-2. 授業をする上で難しい点：次に、「授業をする上で、難しいと思う点はどうなことですか」という質問に対する回答分布をみていく。この質問では、「難しいと思う点」を順位づけして、1位から3位まで回答してもらう形式になっている。1位、2位、3位のそれぞれの割合を図示したのが Figure 3 であり、左から1位になる割合が高い順に並べた。

Figure 3 をみると、最も「難しい点」としてあげられているのは、「テーマの設定」であり、25%程度の教員がそれを1位にあげている。続く「発達段階に応じたテーマ設定」もこれに類似する「難しい点」である。これらのことから、総合

総合的な学習の時間についての教員のニーズ調査

学習に関する最も「難しい点」を、「テーマの設定」に関わるものとして考えている教員が多いことが分かる。なお、学校種別や経験年数、性別による回答の違いもみてみた。紙幅の都合上、詳しく述べることはできないが、例えば小学校よりも中学校で「教科横断を意識した授業展開」が「難しい点」としてあげられやすい、経験年数が浅い教員の方が「指導方法」を「難しい点」と認識している、といった傾向が確認できた。

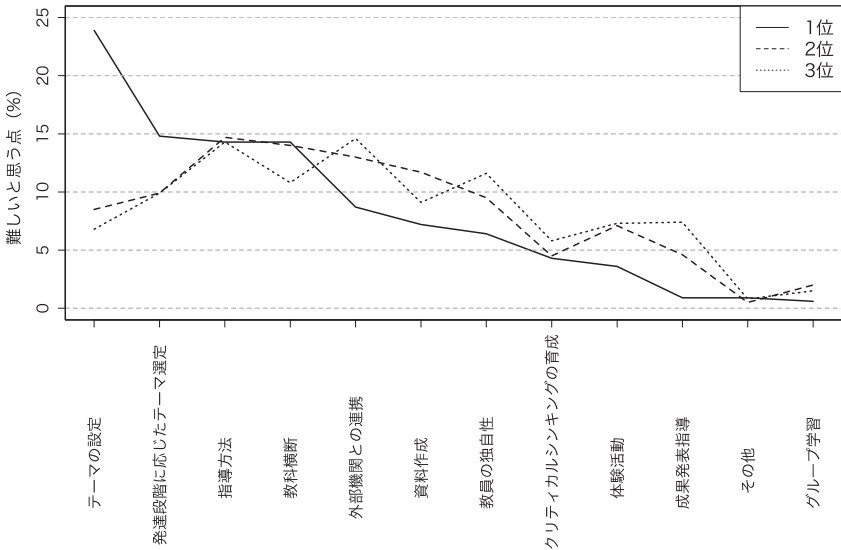


Figure 3. 授業をする上で難しい点 (N=984)

4-3. 総合学習において育てたい力：次に、「総合的な学習の時間で、児童生徒にどのような力を育てることが重要だと考えますか」という質問項目に対する回答分布を確認する。この質問項目に対する回答形式も、先の「授業をする上で難しいと思う点」と同様で、1位から3位までを選ぶようになっている。その結果

を図示したものが Figure 4 である。まず分かることは、3 割以上の教員が「主体性」を 1 位に選んでいるということである。それに続いて、「問題解決能力」、「自己実現」、「探求力」といった項目が並ぶ。そうしたことから分かることは、教員は、総合学習において、児童生徒に対して、何らかの能動的な力を育てたいと考えているということである。なお、ここでも図は省略するが、学校種、性別、経験年数の違いによって回答分布が異なるかを確認した。例えば、小学校では「探求」や「問題解決能力」を選択する一方、中学校では「協調性」や「コミュニケーション能力」といった項目を選択する傾向があることが分かった。

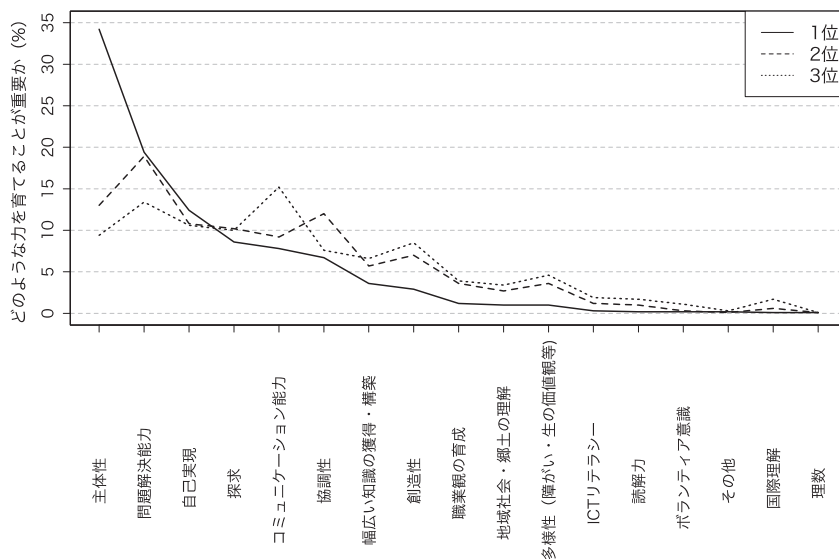


Figure 4. 総合的な学習の時間で育てたい力 (N=994)

4-4. 大学教育に期待すること：最後に、「平成 31 年度から大学の教職課程において“総合的な学習の時間”が必修化することに伴って、大学の授業でどのよ

うな指導や内容を期待しますか」ということを複数回答形式で尋ねている。その結果を、学校種別に示したのが Figure 5、経験年数別に示したのが Figure 6 である。

学校種別では、「幅広い教養」、「部活・サークル活動」、「リメディアル教育」、「個別支援」において中学校の方が有意に高い割合であった (Figure 5)。他方、経験年数別では、経験年数が高い教員の方が「ゼミ演習」、「ボランティア」、「幅広い教養」に回答する傾向があることが分かる (Figure 6)。ただし、「ゼミ演習」についてはカイ二乗検定の結果が有意ではあるものの、度数が少ないことに注意が必要である。

なお、この項目でも性別による違いは相対的に小さかったので、図を省略している。有意な差が確認できた結果だけを述べておくと、「指導力の育成」については女性の方が高く（男性が 62.5% だったのに対して女性は 68.7%）、「卒業研究・論文」と「部活・サークル活動」では男性の方が高かった（「卒業研究・論文」では女性が 0.9% に対して男性が 4.4%、「部活・サークル活動」では女性が 3.4% に対して男性が 9.5% であった）。

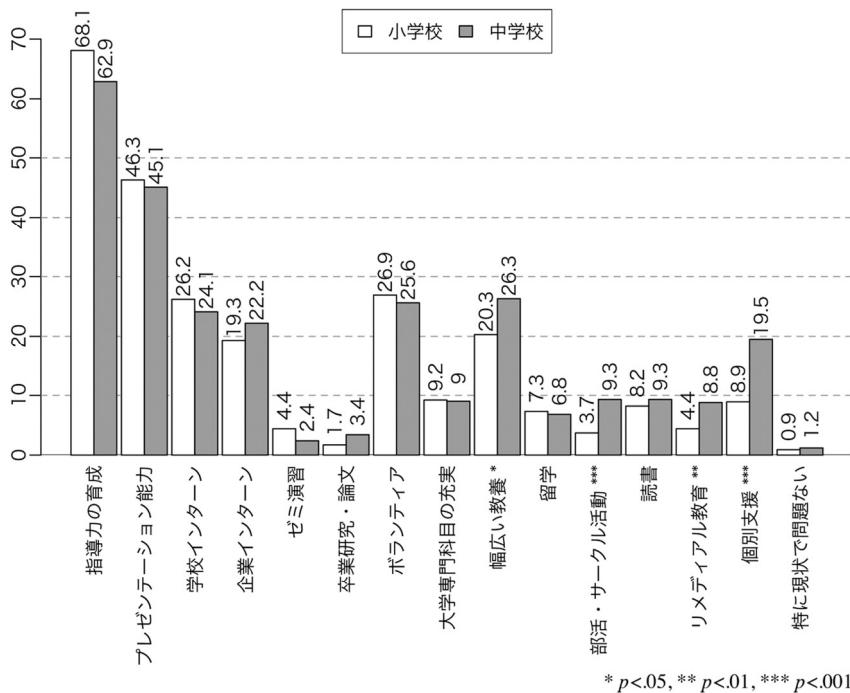


Figure 5. 必修化に伴って大学に期待すること×学校種 (N=997)

総合的な学習の時間についての教員のニーズ調査

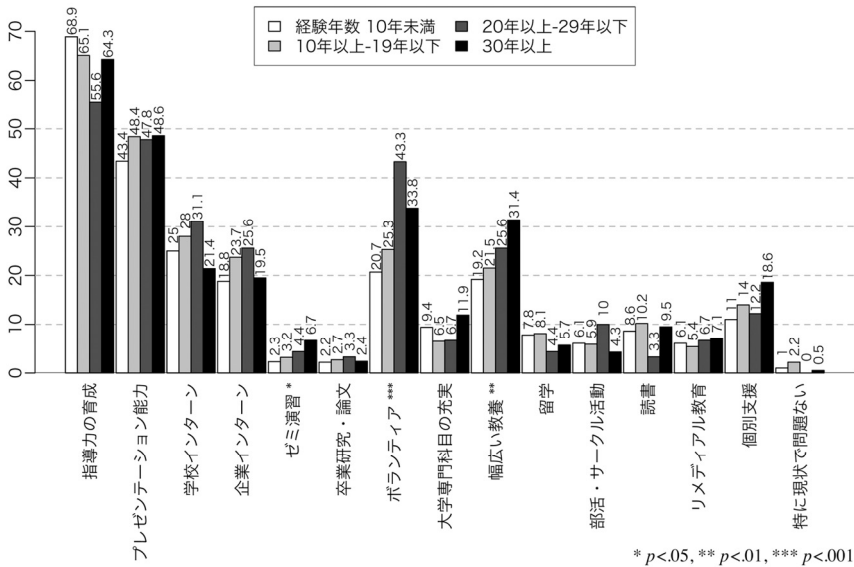


Figure 6. 必修化に伴って大学に期待すること×経験年数 (N=997)

5. 今後の課題

本節では、1)本調査のデータ・質問項目の再検討、及び、2)本調査の主要設問の“Ⅱ. 総合学習の認知”について、今後の研究の可能性や課題について述べる。

1)について、本研究のデータ取得の特徴としては、A市という1つの行政地域における集中・限定的なものであるが、他市における調査実施やA市との比較検討は、今後の研究の可能性を含んでいる。他方、学校レベルでみれば回収率は低いというわけではないが(65校中55校で85%)、個人レベルの回収率は高いとは言えない(3-4で述べたようにやや正確ではないが39%程度)。理由としては、調査が短期間であったこと、運動会・体育祭シーズンと重なり多忙な時期であったことが考えられる。しかしながら、回答用紙の空欄や連続して同番号を選択するなどの問題事例はなく、また、いくつかの質問紙には回答者のコメントが記入

してあり、回答者の意識は高いことが推測される。このように、回収できた回答に限れば、データの信頼性は高いと考えられる。

しかしながら、回収された質問紙では、唯一、「クリティカルシンキングの育成」の項目中、小学校教員2名から、“クリティカルシンキング”の箇所だけにアンダーラインが引いてあり、1名は「？」で、もう1名は「分かりにくい」と記載されていた。もちろん、“批判的思考”と補足するなり、カッコで短い解説を付ける改善が考えられるが、この項目に限らず、質問紙の項目作成時における概念形成のさらなる検討も重要であり、これには、Appendix 1で調査用紙を開示しているので、後続の研究者にも検討を委ねたい。なお、クリティカルシンキングについては、文部科学省をはじめ千葉県教育委員会のピアサポート事業や楠見(2017)などは、学校教育における重要性を指摘しているが、小学校教員間に周知されていないのか、あるいは、小学校段階ではあまり児童に求められるスキルではないのか、この点に関しては発達心理学的なアプローチが期待される。

2) “総合学習に対する思い”に関して、1名の回答者から「勤務校に限定した発問にすべきである」のコメントが記載されていた。各学校の内情を調査者の立場では理解したいところではあったが、学校批判をはじめ管理職の抵抗も予想されたので、あえて、“一般の…”と発問した。これに関しては、各学校の内情により深く接近できるインタビューなどの質的調査が求められる。

また、“授業を行う上で難しい点”については、Figure 3により選択の頻度が示され、「テーマの設定」と「学年や発達段階に応じたテーマ選定」が突出して多かった。総合学習は、20年の経緯を経て学校や学年単位で予め大きなテーマが定着されているケースが多いが、発問からは、その定められたテーマ自体について教員独自の自由度がないので不満や困難さがあるのか、あるいは、年間テーマに対応させた、毎回の授業のサブテーマの設定のことを意味するのか、両者なのか、あるいは、他の要因があるのかなどについては、結論付けられない。この点は、個々の学校における各学校の年間計画表や毎回の指導案とその学校における

各教員の課題意識とを照合させることにより、より明確になるであろう。

最後に、“総合学習で育てたい力”では、“主体性”・“自己実現”・“問題解決能力”が上位3位であったが、これらは、OECDの学力調査でも重要視されており、また、教員研修でも重要視されているので、ある意味、選択されたことは自然に理解できる。これらは、全ての教科に共通しているであろうし、また、その育成のためには道德教育をはじめ他教科でも推進されているアクティブ・ラーニングなどの教授方法を取ることが多く、この点も授業形態として参考になろう。

以上の本調査から得られた結果をもとに、2019年度からの大学教職課程におけるコアカリキュラムの設計に反映させていくことが必要であり、今後の研究が展開されることが期待される。

引用文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2005). 平成16・17年度文部科学省委嘱調査報告書: 義務教育に関する意識調査・報告書. ベネッセコーポレーション.
- 中央教育審議会 (1996). 21世紀を展望したわが国の教育の在り方について (答申).
- 中央教育審議会 (2008). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申).
- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申).
- 伏木久始・坂田哲人 (2007). 総合的な学習に対する教師の意識についての調査研究—総合的な学習の実践に関する満足要因 不満足要因に着目して—, *信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要*, **8**, 21-32.
- 行田稔彦・成田 寛 (1999). 自分づくりの総合学習. 旬報社.
- 村川雅弘・野口 徹・田村知子・西留安雄 (2013). 「カリマネ」で学校はここまで変わる! . ぎょうせい.

- 楠見 孝 (2017). 学校教育における批判的思考と市民リテラシーの育成. 武田明典 編著, 教師と学生が知っておくべき教育動向. 北樹出版.
- 教育課程審議会 (1996). 幼稚園, 小学校校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申).
- 文部科学省 (2000). 学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示, 小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示の公示について (通知).
- 文部科学省 (2003). 小学校, 中学校, 高等学校等の学習指導要領の一部改正等について (通知).
- 文部科学省 (2010). 今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 (小学校編). 教育出版.
- 文部科学省 (2017). 学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示, 小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について (通知).
- 文部科学省 (2017). 教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令 (通知).
- 渋谷一典 (2017). 学習指導要領改訂のポイント 総合的な学習の時間, 初等教育資料, 平成 29 年 7 月号. 東洋館.
- 武田明典 (2015). 総合的な学習の時間, 楠見孝・子安増生・道田泰司編著, 批判的思考 21 世紀を生きぬくリテラシーの基礎. 新曜社.
- 東京都教職員研修センター (2005). 総合的な学習の時間の成果に関する調査研究, 3, 169-190.

謝 辞

- ・本研究調査実施に際し、千葉県松戸市教育委員会をはじめ、松戸市立小・中学校の先生方の協力を得ましたことに感謝申し上げます。

Appendix 1：調査用紙

総合的な学習の時間についての教員のニーズ調査

新学習指導要領の告示に際し、文科省は「総合的な学習の時間」の充実を指摘し、平成 31 年度から大学教
科課程の必修科目となることが定められました。このように、学校教育での地位を定めた、時代の流れとともに
にかりゅうランに含めるべき事項を中核化する時間に来ているのではないかと考え、本学の方のニーズを鑑別
し、大学教員に示すべく実施してまいりたいと考えております。以下の質問項目にお答えくださいますよう、お願い致
します。

本調査は無記名式で、データ入力後は 3 年間保管をし、最終的には数値処理を行いますので、プライバシー
は適正にされます。本調査に際してのご意見やご質問などがございましたら、以下までご連絡ください。
研究代表：神戸外国語大学 武田 明典（小坂部、東田政広、知念求、橋本政弘）
連絡先：〒294-0014 千葉県夷区有明 1-1-1 神戸外国語大学 Tel：042-0000000（直通）

I あなたの所属やご自身について

1. 学校種別号をご記入ください。
1) 小学校 2) 中学校

2. 性別番号をご記入ください。
1) 女性 2) 男性

3. 勤続する教員経年数（臨時任用期間を含む）の番号を書きつけてください。
1) 10 年未満 2) 10 年以上～20 年未満 3) 20 年以上～30 年未満 4) 30 年以上

II 所属校での総合的な学習の時間について

1. 勤務校だけでなく、小・中・高校全体をみたとき、総合的な学習の時間について、どう感じられますか。
あてはまる番号をご記入ください。（複数選択可）

1) 授業科目や単元が十分に理解されていない
2) 教員自身の理解が浅い
3) 指導計画の作成が難しい
4) 指導計画における時間の配分が難しい
5) 通知表にどのように示しているのかわからない
6) 教員自身の理解や教員がいない
7) 指導の仕方が難しい
8) 授業内容が分散化されている
9) 学校全体の授業の安全の問題
10) 学校により指導内容の差がある
11) 総合的な学習の時間についての認識はない
12) その他（具体例：)

2. 授業をする上で、難しいと思う点はどうなっていますか。上欄 3 つを選択してください。

1) テーマの決定 2) 資料作成 3) 指導方法
4) 教科書内容を精選した授業展開 5) 学年や発達段階に応じたテーマ決定
6) グループ学習 7) 体験活動 8) 教科書以外のリソースの活用
9) 外国語能力の向上 10) 児童生徒の成長発達段階 11) クリテリウム・ルーブリックの作成 12) その他（具体例：)

3. 総合的な学習の時間で、児童生徒にどのような力を育てることが重要だと考えますか。全校から特に重
要だと考えるものについて、上欄 3 つを選択してください。

1) 主体的 2) 協同性 3) 創造性
4) 自己表現（自己の生き方を考える） 5) 探求 6) 職業観の育成
7) 幅広い知識の習得・構築 8) 問題解決能力 9) 地域社会・国への理解
10) 多様性（違い、性の価値観等） 11) 国際理解 12) コミュニケーション能力
13) 読解力・読解力（能力） 14) 運動リテラシー 15) ICT リテラシー
16) 非言語的表現 17) その他（具体例：)

要 1 位： 要 2 位： 要 3 位：
1) 知識の習得（基礎知識、技能、高度化等） 2) プレゼンテーション能力の育成
3) 学校インテグレーションへの参加 4) 企業インテグレーションへの参加
5) 生涯学習への参加 6) 卒業研究・論文の作成
7) 大学専門科目の充実 8) 大学専門科目の充実
9) 大学教育を志した幅広い発展 10) 留学体験
11) リメディア・デジタル技術への参加 12) 設備の充実・改善
13) リメディア・デジタル技術（遠隔学習が得意） 14) 個別支援（カウンセリング、紛争解決など）
15) 社会に役立つ問題はない
16) その他（具体例：)